

Комуникативно-прагматичен аспекти на езиковата интерференция при 5-6-годишни деца билингви

Вехбие Балиева

Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“

Имейл: vehbie_balieva@abv.bg

Абстракт: В статията се представят резултатите от проведено социолингвистично изследване на речта на 5 – 6-годишни деца билингви с турски език. Установените езикови интерферентни грешки на фонетично, морфологично и синтактично равнище при овладяването на втория български език се разглеждат в техния комуникативно-прагматичен аспект.

Ключови думи: деца билингви, езикова интерференция, първи език, втори език, междинен език, комуникативна граматика.

Communicative and pragmatic aspects of linguistic interference of Bulgarian children (5-6 years-old)

Vehbie Balieva

University of Veliko Tarnovo “St. St. Cyril and Methodius“

Email: vehbie_balieva@abv.bg

Abstract: The article presents the results of a sociolinguistic study of the speech of bilingual children of Turkish descent aged 5 – 6 years. Examined in their communicative-pragmatic aspect are the interferential mistakes made on a phonetic, morphological and syntactic level while mastering the second language.

Key words: bilingual children, linguistic interference, first language, second language, intermediate language, communicative grammar.

Въведение

За децата от турската лингвокултурна общност в България овладяването на българския език като втори след турския език е голямо предизвикателство. В изследването се придържахме към приетото сред голяма част от учените становище, че първи е езикът, на който детето усвоява речта, а всеки следващ език е втори. Подробно върху тези въпроси вниманието си спират Кирил Димчев [1] и Живка Колева-Златева [2].

Овладяването на втория език е свързано с преодоляването на множество затруднения и интерферентни процеси, които протичат на езиково и на когнитивно равнище. В резултат на проведено социолингвистично изследване на речта на 5 – 6-годишни деца билингви са изведени показатели на езикова интерференция, а въз основа на проведен психолингвистичен свободен асоциативен експеримент – показатели за когнитивна интерференция.

Предмет на статията са интерферентните езикови грешки на децата и по-точно – техният комуникативно-прагматичен аспект. Това се налага, защото, за да бъде дадено

адекватно решение на проблема, е необходим нов ракурс, нова парадигма, в която да се анализират резултатите от подобни изследвания.

Целите на статията са две: 1) да бъдат представени резултатите от изследването на езиковата интерференция между българския и турския език при 5 – 6-годишни деца билингви и 2) да бъдат разгледани допусканите грешки (на фонетично, морфологично и синтактично равнище) в техния комуникативно-прагматичен аспект.

I. Методика за изследване на езиковата интерференция при деца билингви с първи език турски

Има няколко изследвания на процесите на езикова интерференция между българския и турския език. Те обаче или не са за разглежданата тук възрастова група, или не са за тази лингвокултурна общност. Христо Кючуков изследва интерференцията при деца билингви от ромски произход [3]; Маргарита Георгиева изследва интерференцията между турски и български език при ученици в прогимназиален и гимназиален курс на обучение [4]; Румяна Танкова е изследовател на речта на билингвите, но изследванията ѝ имат предимно методическа и педагогическа насоченост и са свързани с изработването на учебни помагала за деца билингви в начална училищна възраст [5]; а през 2008 година излиза и изследване на интерференцията на възрастни носители на турско-българско двуезичие, направено от авторски колектив [6].

Тук езиковата интерференция се изследва на базата на социолингвистични записи на речта на деца от турската лингвокултурна общност в село Петко Каравелово, община Полски Тръмбеш. Тема и повод за разговор са картинки, изобразяващи сцени от живота на децата (рожден ден, детски празник, футболно игрище и др.под.), както и детски анимационни и приказни герои, с чиято помощ децата са предизвикани да се включат активно. Записите са с продължителност 15 – 20 минути за всяко дете.

Изследваните лица са две групи:

- първа група – 5-годишни деца, които скоро са постъпили в детската градина или изобщо не са посещавали детска градина и нямат почти никакъв контакт с българския език;
- втора група – 6-годишни деца, които ходят на детска градина повече от година и контактите им с българския език основно са там.

II. Резултати от изследването на езиковата интерференция при 5 – 6-годишни деца билингви

В резултат на изследването и на съпоставителния анализ на резултатите при 5-годишните и при 6-годишните деца се открояха няколко типични интерферентни грешки, които се допускат от по-голяма част от изследваните деца, срещат се в продължителен период от време и създават най-много затруднения на децата, овладяващи български език след турски. Подредването на тези грешки е по езикови равнища и по честота.

II.1. Интерференция на фонетично равнище

Според фреквентността си фонетичните грешки, които допускат децата, могат да се ранжират по следния начин:

1. Дисимиляция

Една от често допусканите грешки е дисимиляцията. Най-много замени има на звук [ц] с [ч]: [слънче] вм. [слънце], *слънце*; [прозореча] вм. [прозореца], *прозореца*; [ръкавичи] вм. [ръкавици], *ръкавици* и др. Липсата на звук [ц] във фонетичната система на турския език води до липсата на правилното му слухово възприемане и артикулационно възпроизвеждане от децата. Затова те „пригаждат“ някоя от познатите им фонемите от

първия език и произнасят думите, съдържащи звук [ц], като използват [ч] или [с]. По наши наблюдения обикновено всяко дете устойчиво използва един от двата звука вместо [ц], а не ги редува.

Същият процес се случва и при [ш] и [с], затова в записите има думи като [ботуси] вм. [ботуши], *ботуши*; [сал] вм. [шал], *шал*. Друга двойка взаимно заменящи се консонанти в различни думи са [ж] и [з]: [зълт] вм. [жълт], *жълт*; [довиздане] вм. [довиждане], *довиждане*. Не би могло да се каже, че тази замяна се дължи на някакъв фонетичен закон на турския език. По-скоро е свързана с възрастови особености и несъвършенството на артикулационния апарат. Вероятно у децата все още не е доизграден фонематичният слух и думите на новия език, съдържащи т.нар. „шушкави“ и „съскави“ съгласни, ги затрудняват.

Сонорните съгласни затрудняват в произносително отношение децата в тази възраст (5 – 6 години) дори когато те говорят само на български език, но вероятно за децата, които владеят турски като първи и усвояват български след него, те са още по-голямо предизвикателство. Най-трудна им е вибрантната [р], затова те често я заменят или направо я изпускат независимо в каква позиция се намира в думата и какви консонанти и вокали има около нея: [позорче] вм. [прозорче], *прозорче*; [игайат] вм. [играйат], *играят* и др. под.

2. Елизия

Елизиите при изследваните деца се наблюдават в два варианта:

- Когато в средата на думата има [т] и [л] в съседство. Например думата *панталон* децата произнасят [пантлон] без гласния [а]. В турския език съчетанието [tl] е сравнително често срещано в средата на думите: *atla* (*скочи*), *çatla* (*гръмни*) и др. Вероятно това е причината и на български децата да ги артикулират по същия начин.
- Изпадане на гласен [и] в начална позиция преди [з]: [змие] вм. [измие], *измие*; [зб'агала] вм. [изб'агала], *избягала*; [з'ала] вм. [из'ала], *изяла* и комбинацията от елизия на [и] в началото и йотация в края на думата – [змије] вм. [измие], *измие*. Впечатление прави, че във всички примери звучната съгласна [з] е следвана от мека сричка. В същото време [и] в начална позиция също изисква допълнително палатализиране по законите за вокалната хармония в турския език. Единствено твърдо произнасящият се [з] нарушава хармонията. Вероятно това е причината децата да използват компромисен вариант, за да не нарушават хармонията, да изпускат [и] в начална позиция, а да палатализират [з] преди другите меки срички, които следват.

3. Депалатализация

В турския език всички консонанти имат и мек, и твърд вариант и изборът на един от двата варианта е свързан с принципа за хармонията. Депалатализациите се откриват в следните примери: [разлала] вм. [разл'ала], *разляла*, [сино] и редуцираният вариант [сину] вм. [син'о], *синьо* и др.

4. Удължено произношение на вокали

Това е характерна фонетична особеност на турския, но не и на българския език. Вследствие на това и 5-годишните, и 6-годишните изследвани деца допускат тази грешка. Удължаването е регистрирано при думите: *молив* [моолив], *чантичка* [чаантичка], *довиждане* [доовиждане] и др.

5. Епентеза

Децата вмъкват гласни в два варианта: 1) в началото на думата пред съгласни: [испи] вм. *спи*; [услон] вм. *слон*; 2) между две консонанти [булуза] вм. *блуза*. За турския език не е характерно струпване на съгласни в началото на думите. Като естествена последица от неприучения на такъв вид артикулация говорен апарат на детето е вмъкването на вокал, който да облекчи произношението. В своя учебник по езикознание *Dilbilgisi* Тахир Генджан отбелязва, че в турския език пред *p*, *l* и някои други съгласни в начална позиция е допустимо да се вмъква гласен, но само в устната реч, не и в писмената. Изтъкнатият езиковед дава следните примери: *İrecep, İramazan, ilimon* и др. [7].

Йотацията също е честа – при всички думи, окончващи на [ие]. Тя е лесно обяснима, като се има предвид употребата на това съчетание в края на думите в турския език. Една част от съществителните нарицателни и някои съществителни собствени имена на жени в турския език окончават на съчетанието *-iye*. Мекото произношение на това буквосъчетание в турски език (*kurabiye* [kuraabiye], [кураабийе], *курабия*) е причината децата, които усвояват българския език след турски, да йотират на български думите, окончващи на *-ие*.

6. Палатализиране

Вероятно недостатъчното владеене на фонетичните закони на новия език пречи на децата да преценяват дали в дадената дума има мека или твърда консонанта и децата неправилно палатализират твърди консонанти: *щъркел* [штъркел'] вм. [штъркел]; *Алекс* [алекс'] вм. [алекс], *часовник* [часовник'] вм. [часовник]. Това краесловно палатализиране е характерно за фонетиката на турския език – то се дължи на стремежа към хармония. В думи, които съдържат мека сричка в себе си, всички консонанти се произнасят в мекия си вариант и това води до смекчаването на консонантите и в края на българските думи, макар по българските фонетични закони това да е неправилно и непрестижно.

Грешките, които допускат 6-годишните деца, които повече от година са в контакт с българския език, са много повече и по-разнообразни от грешките при 5-годишните деца. Това се дължи на факта, че по-малките деца говорят по-малко на български език и използват много повече турска реч и невербални изразни средства отколкото по-големите. Затова регистрираните фонетични грешки при тях са много по-малко.

II.2. Интерференция на морфологично равнище

Интерферентните морфологични грешки, които допускат децата под влияние на първия турски език, могат да се разпределят в няколко групи, но най-голям дял имат грешките в съгласуването.

1. Грешки при съгласуването

Децата съгласуват грешно както по род, така и по число. Любопитно е и едно друго съгласуване, което бе регистрирано: на лексеми от първия и втория език.

- по род

Децата грешат при съгласуването по род на прилагателни със съществителни имена (*зелен костенурка; малък дете; хубаво блуза; силно човек*); на местоимения със съществителни имена (*мойто майка; такава зайче*) и на числителни имена със съществителни имена (*едно човек; една зайче*). В речта на 6-годишните деца се появява и неправилно съгласуване по род на съществително име с причастие (*зайчето скочил; детето казала*). Първоначално сякаш не се открива никаква специална зависимост дали се съгласуват приоритетно прилагателно в м.р. и съществително в ср.р., или прилагателно в ж.р. и съществително в м.р. и т.н. След статистическия анализ обаче става ясно, че в 73% от случаите децата избират *ср.р.* на определението независимо от това дали определяемото е в *м.р.* или в *ж.р.* Другите два рода се избират съответно:

женски в 50% от възможните случаи, а мъжки – в 20%. Най-често използваното окончание за *ср.р.*, което използват децата, е *-о*. Вероятно това е показател, че първият маркер, с който децата асоциират рода в българския език не е нулевото окончание за *м.р.*, а е окончанието за *ср.р.* Този резултат, може да се разглежда в контекста на тенденцията за разширяване употребите на средния род в съвременния български език, които Стоян Буров анализира подробно в изследването си *Средният род* [8]. Вероятно тази зависимост може да бъде доказана в едно специално насочено към проблема за усвояването на рода от деца билингви изследване.

- **по число**

Често децата грешно съгласуват прилагателно име в ед.ч. със съществително име в мн.ч. (*червено ботуши; голямо кучета; жълто чанти*) или прилагателно име в мн.ч. със съществително име в ед.ч. (*червени ботуш, големи куче*). От тези съгласувания не става видна някаква зависимост дали се предпочитат прилагателни в ед.ч., а съществителните остават в мн.ч., или пък определение в мн.ч., се отнася до определяемо в ед.ч. Самите деца допускат различни грешки в съгласуването – както по род, така и по число. Няма определен начин, по който са решили да използват едно и също определяемо и определение. В речта на едно и също дете може да се чуе както *червено ботуши*, така и *мальк зайче*.

- **думи от първия с думи от втория език**

Употребата на лексика от първия в изказвания на втория език включва примери като *güzel (хубава) топка; голямо ауак (крак); малка көрек (куче); зелена potin (обувка)* и др. Заменят се както думи определения, така и думи определяеми. Впечатление прави значително намалелият брой на този вид съгласуване при 6-годишните деца в сравнение с 5-годишните.

2. Грешки при членуването

При членуването на имената на български език децата допускат два типа грешки:

1) Не членуват, когато това е необходимо. Така на въпроса *Какво прави маймуната?* детето отговаря: *Маймуна скача.* и др. под.;

2) Използват неправилен определителен член:

- използват членна морфема за ж.р. *-та* вм. *-то*, за да членуват съществително име в ср.р. (*Момчета говори.*);
- използват членна морфема за ср.р. *-то* вм. *-та*, за да членуват съществително име в ж.р. (*Жабато скочи.*);
- използват членна морфема за ср.р., ед.ч. *-то* вм. *-те*, за да членуват съществително име в мн.ч. (*Ботушките обува.*);
- Категорията *определеност – неопределеност* липсва в турския език, но някои нейни концептуални измерения могат да се търсят във формите за винителен падеж, както и във формите за принадлежност, образувани с родителен падеж. Съвсем нормално е това да бъде един от препъникамъните за децата, усвояващи българския език след турски.

Друга предпоставка за това е употребата на числителното име *bir* за изразяване на *неопределеност*. В турския език то има само една форма, но в българския език съответствията му са цели три в зависимост от рода на съществителното име – *един, една, едно*. На практика детето трябва да съгласува, а вече стана дума за това колко е трудно съгласуването по род за тези деца. Абсолютно същото е и при другото местоимение, с което се изразява *определеност* – *bu*. То трябва да се преведе на български език също в зависимост от рода на думата, за която се отнася, или като *този*, или като *тази*, или като *това*. Затова често в речта на билингвите може да се чуе: *едно котка, един топка, това жена, тази мъж* и т.н.

3. Грешки при употребата на категорията род

Липсата на категорията *род* в турския език води до редица затруднения в употребата и в осмислянето ѝ от изследваните деца. Те я използват без никакви критерии или правила и произволно поставят окончанията за род. Изследваните лица нито различават категорията, нито я концептуализират, нито имат изградени никакви навици да употребяват определени окончания, като се ориентират по външни показатели, изградени на базата на опита си. Регистрирани са следните грешки: *куча* вм. *куче*; *полянке* вм. *полянка*, както и *Котката го няма*. *Кучето я гонили* и др.

4. Грешки при употребата на възвратни частици

Изследваните деца изпускат в речта си възвратната частица *се*: *Казвам Б.*, вместо *Казвам се Б.* Липсата на специална частица, която да изразява възвратността в турския език, както е в българския, е предпоставка за тази грешка. Възвратността в турския език се изразява с помощта на т.нар. възвратен залог, който се образува с помощта на афиксите *-in, -in, -un, -ün*, добавени към основа, завършваща на съгласен, или *-n*, при основа, окончаваша на гласен [9]. Той се образува само от преходни глаголи. Вариантите му са два:

1) когато субектът и обектът на действието съвпадат – *Sezgin yıkılıyor*. (*Сезгин се мие*). В този случай могат да се добавят и помощните *kendi/ kendi kendini*. Например: *Sezgin (kendi) kendini yıkıyor*. (*Сезгин сам себе си мие*);

2) субектът и обектът не съвпадат, но действието остава в сферата на субекта – *Sezgin gömlek giyindi*. (*Сезгин си облече риза*).

5. Грешки при кратките местоименни форми

Кратките местоименни форми се явяват голямо предизвикателство за изследваните деца. Изобщо наличието на т.нар. „малки думички“ (възвратни частици, местоименни форми, предлози) в българския език се явява проблем за децата с първи език турски. Особено в началните етапи на усвояването на втория език децата сякаш изобщо не ги възприемат слухово, нито ги употребяват. Може би допълнителна трудност създава фактът, че в турския език всички граматични значения са изразени чрез задпоставени афикси, а кратките форми на местоименията в българския език са подвижни, много са и са различни и това затруднява възприятието, разбирането и впоследствие употребата им. В турския език има една такава подвижна частица *mi* с варианти *mi, tu* и *üü*, която се използва при съставянето на въпросителни изречения [10]. Употребата ѝ може да се оприличи на употребата на българската въпросителна частица *ли*. Например: *Ekmek sıcak mı?* (*Хлябът топъл ли е?*).

Децата допускат следните грешки при употребата на кратките местоименни форми:

- Не употребяват кратки форми на местоименията, т.е. изпускат ги. Например на въпроса: *Къде е детето?* е получен отговор: *Няма детето*. вм. *Няма го детето*.
- Употребяват неправилни кратки местоименни форми, като заместват формата на местоимението за ж.р. с тази за м.р./ ср.р. или обратно – местоимението за м.р. с тази за ж.р. (*Котката го няма*. *Кучето я гонили*).
- Неправилно смесват помежду си кратките форми на притежателното местоимение и грешно използват тези форми вместо кратката форма на възвратното притежателно местоимение. Например: *Майката взема бебето ми*. вм. *Майката взема бебето си*; *Майка ти има рокля*. вм. *Майка ми има рокля*.

II.3. Интерференция на синтактично равнище

Речта на изследваните 6-годишни се отличава с многословност при децата, които се чувстват уверени, и използването на еднословни или двусловни отговори на български език от децата, които не са достатъчно уверени в себе си. Децата формулират изречения на български език по повод показваните им изображения, но допускат доста грешки. При 5-годишните деца допусканите грешки са по-малко, но това се дължи на факта, че децата не могат и/или не искат да говорят на новия език. Говорят малко и включват в речта си много турски лексеми. Децата, които по-дълго време са били в контакт с българския език, много рядко използват първия език като опора – само в случаите, в които се сблъскват с нещо трудно или непознато. По-рядко прибегват и до звукоподражателните думи, жестовете и мимиките.

Грешките, които допускат децата на синтактично равнище са следните:

1. Изпускат главни и второстепенни части на изречението, както и предлози и съюзи

Най-често изпусканата главна част в изречението е сказуемото: *Майката цветята*. вм. *Майката полива цветята*. Формите на глагола *съм* са едни от най-често изпусканите. Допълнението също се пропуска: *Вълк отива...* Детето вдига рамене и продължава: *Не знам какво е това*. (гора). Изпускат се предлози (*Детето ляга кушетката*. вм. *Детето ляга на кушетката*).

2. Вмъкват части в изречението, а така също и предлози и съюзи, които не са необходими

Най-често вмъкнатите главни части са предимно подлози и то на първия език: *Tavuk бяга*. (*Кокошката бяга*.); *Çini чупи се*. (*Чинията се счупи*.) и др. А вмъкнатите второстепенни части са допълнения на първия език: *Баба saat* (*часовник*) *има*. Вмъкват се и ненужни предлози (*Слънцето със пече*. вм. *Слънцето пече*).

3. Съставят изречения с неправилен словоред

Децата допускат следните словоредни грешки:

- Сказуемото отива в края на изречението, а второстепенните части (допълнения и обстоятелствени пояснения) се поставят пред сказуемото: *Кучето силно скочи*. Допускат се включително и при употребата на *съм*: *Аз болна бях*.
- Употребяват съгласувани определения като разменят мястото на определението и определяемото: *Има обувки черни*.
- Разкъсват съставни глаголни сказуеми, като вторият компонент задължително остава в края на изречението: *Може колата да вземе*.
- Затрудняват се при употребата на кратките местоименни форми и често неправилно ги поставят в края на изречението: *Моливът няма го*.; *Майката вземала я*.

Тези грешки са продиктувани от правилата в синтаксиса на турския език. В турския език няма самостоятелен глагол, отговарящ на българския *съм*. Тази роля се изпълнява от афикси: *Gömlək eskidir*. (*Ризата е стара*.); *Ekmek sıcaktır*. (*Хлябът е топъл*.). Често обаче тези афикси могат да се изпускат в речта и това е допустимо и разбираемо за носителите на езика. Макар да липсва формален показател, значението се запазва: *Gömlək eski*. (*Ризата е стара*.); *Ekmek sıcak*. (*Хлябът е топъл*.). Това вероятно е причината, децата да пропускат формите на *съм* и вм. *Кучето е голямо* да казват: *Кучето голямо* или *Куче голямо*.

III. Комуникативно-прагматичен аспект на получените данни от изследването на езиковата интерференция

Наличието и регистрирането на интерферентните грешки само по себе си е важно, но по-важно е тълкуването на тези грешки. По-важен е начинът, който ще бъде избран, за да се преодолеят. Андрей Данчев подробно разглежда въпросите, свързани с различните подходи при съпоставителните изследвания. Особено ценно е едно негово твърдение по отношение на новите тенденции: „В тълкуването и обяснението на грешките се прилагат постиженията на съвременното езикознание в най-широк смисъл, включително на психолингвистиката и социолингвистиката. С други думи, грешките вече се разглеждат на фона на широк комплекс от фактори, в своята съвкупност свързани с основните структурни особености и функциониране на езика. (...) Изпъкват различни аспекти на анализа на грешките – синхронен и диахронен, психолингвистичен и лингводидактичен, теоретичен и приложен, комуникативен и структурен и др., акцентът върху които може да варира в зависимост от характера на съответното изследване“ [11].

Преходът от началните етапи на усвояване на втория език до функционирането му като самостоятелна езикова система в речта на билингвите е наречен от изследователите **аналог на езика цел** или **междинен език**. „Терминът междинен език отразява междинното положение, което въпросният трети език заема, образувайки континуум между родния език и езика-цел“ [12].

С оглед проблематиката на изследването тук пълно описание на междинния език няма да бъде направено. Поставяме само акценти на проблемните за изследваните деца фонетични особености на българския език, както и на трудните за тях граматични категории и синтактични конструкции. Това дава основание да се изведат някои препоръки, свързани с **граматичния материал** и с **последователността** при подаването му при овладяване на българския език като втори от децата билингви с първи език турски. В това именно се изразява по наше виждане **комуникативно-прагматичният аспект на езиковата интерференция** – в предлагането на научно обосновани методи и средства за преодоляването на интерференцията, като се заложи на функционалното и комуникативното начало и по-точно казано – на **комуникативната граматика**.

Тези въпроси са подробно разгледани от Стоян Буров и Лилия Бурова [13]. Те подчертават, че понятието комуникативна граматика не е съвсем ясно дефинирано в лингвистичното пространство (и в България, и в чужбина). Затова извеждат четири базови тезиса, които очертават концептуалната рамка на комуникативната граматика и задават русло на изследователските дирения в тази насока:

1. Комуникативната граматика е граматика (а не „граматика“ на комуникацията).
2. В структурно отношение тя е подчинена на комуникативния принцип в организацията на обучението.
3. Описанието на граматическия строй е функционално ориентирано, а систематиката на материала е според комуникативните потребности на обучаемите.
4. Нейната основна цел е да формира у обучаемите умения и навици да построяват и употребяват правилни в граматическо отношение и уместни в комуникативно отношение изказвания.

Същността на **първия тезис** се изразява във виждането, че каквито и да са комуникативните потребности на говорещите, каквито и да са условията, при които се осъществява комуникацията, първостепенна е ролята на граматически правилните конструкции и усвояването на умения за съставянето им. Само така комуникативната граматика би могла да осъществява основната си функция – да подпомага усвояването на знания и умения за изграждане на правилни в граматическо отношение изказвания от усвояващите втори език.

Комуникативният принцип, който стои в основата на *втория тезис*, в обучението по език е свързан с това винаги да се търси практическата необходимост и приложимост на усвояваното учебно съдържание – лексикално и граматично: **А) при неговото представяне** (да се търсят реални, често срещани житейски ситуации, които биха предизвикали комуникация, изискваща точно тези знания); **Б) при неговото практикуване** (адресатът и адресантът да имат допирни точки, за да има за какво да си комуникират) и **В) при неговата употреба** (да има ясно изразена комуникативна цел, зад която стои комуникативно намерение).

В основата на *третия тезис* е залегнала идеята на Ст. Буров за функционалната парадигма на граматиката по принцип и на комуникативната граматика в частност. Така въз основа на очертаваните разлики между формалната и функционалната парадигма в лингвистичните изследвания, направени от Саймън Дик, както и базирайки се на монографичното изследване *Лингвистична прагматика* на Ст. Димитрова, Ст. Буров и Л. Бурова извеждат следната йерархизация на езиковите равнища:

формална парадигма

синтаксис
семантика
прагматика

функционална парадигма

прагматика
семантика
синтаксис

Изключително важно е уточнението, което правят Ст. Буров и Л. Бурова: „Във формалната парадигма изследванията вървят приоритетно от формата към значението и оттам – към употребата; във функционалната парадигма се изучава преди всичко употребата, чрез нея – значението и накрая – формата. Така семантиката и при единия, и при другия подход заема средишно положение, но в първия случай става дума за семантика на изреченията, а във втория – за семантика на изказванията“ [14].

Това схематизирано представяне на езиковите равнища, в което най-високата позиция заема прагматиката, отговаря на тезата, че комуникативната граматика по същество е подчинена на релацията *прагматика – граматика*, а не на *граматика – прагматика*. Така комуникативната граматика може да бъде определена като комуникативно-прагматично ориентирана, защото „(...) в комуникативните граматички приоритет имат потребностите на комуникацията и комуникантите, те изискват и налагат неконвенционален, иновативен подход към граматическата система, като подчиняват организацията на граматичните обекти на своите нужди“ [15].

От гледна точка на комуникативната граматика първично е комуникативното намерение. За да бъде реализирано от детето, то трябва да бъде „облечено“ в езикови средства (думи и граматични категории), а на следващ етап и в практически умения за употребата на езиковите средства с оглед на комуникативната ситуация и на комуникативното намерение. Т.е. в центъра първо се поставя комуникативното намерение и около него се подрежда лексиката, граматиката и социокултурната информация така, че детето да успее да го осъществи. Това е начинът да се реализира, т.нар. от Ст. Буров и Л. Бурова неконвенционален подход и да се подчинят граматическите обекти на конкретните нужди на детето. Така биха могли да се изпълнят зададените от *четвъртия тезис* насоки.

Казаното дотук ни дава насоки за това как трябва да се тълкуват регистрираните интерферентни грешки на изследваните деца. **Честотата на грешката и времето**, което отнема коригирането ѝ, са основните показатели, които насочват към това **какво** и **кога** да бъде включено в **комуникативната граматика на българския език** за тази група деца. При така зададения ракурс за анализ на езиковата интерференция в следващия параграф ще бъдат представени някои от идеите ни за справяне с най-

честите и най-упорити грешки, които допускат 5 – 6-годишните деца билингви с първи език турски.

III.1. На фонетично равнище

С направеното социолингвистично изследване бе установено, че на първо място стои проблемът със сонорите – децата упорито изпускат, заменят и депалатализират [р], [л] и [н]. На второ място е дисимилацията на [ц] с [ч], [ш] със [с] и [ж] със [з] и на трето палатализирането на [к] и [л] в края на думите. Като маркер на интерферентната реч на децата с турски език остават и вмязването на вокалите [и] и [у] в началото на думи със струпани съгласни в комбинациите [с] и [т]; [с] и [л]; [з] и [б], както и елизията на гласните [и] и [а] в начална позиция и удължаването на вокалите [о] и [а].

Фонетичните грешки се преодоляват най-бавно и най-трудно. Следователно работата по отстраняването им и/или предотвратяването им трябва да започне в първите етапи от усвояването на втория език. Колкото по-рано започне този процес, толкова по-добре. Основната задача на фонетично равнище е у децата да се изгради фонематичен слух на български език. Това би могло да стане възможно с правилно и отчетливо произношение на лексиката (различни части на речта, които са най-необходими в процеса на комуникация), за да се научат децата „да чуват“ българския език и да членят речевия поток на разбираеми елементи. Чак след това може да говорим за правилно от фонетична гледна точка произношение. Това изисква много упражнения и много „говорене“.

Последните психолингвистични изследвания по тези въпроси наблягат на факта да не се коригират грешките, които децата неминуемо допускат в произношението, а да се продължава комуникацията, като учителят само използва правилните форми на думите пред детето. Колкото пъти детето произнесе лексемата грешно, толкова пъти учителят да намери комуникативно оправдан начин да я употреби правилно пред него, докато то свикне с правилната форма и започне да я употребява в изказванията си.

Ранната възраст на децата и липсата на достатъчно натрупана езикова практика с грешно произношение дават надежда, че това може да се осъществи. Трябва да се отделя особено внимание на усвояването на произношението на тези групи консонанти, които са проблемни за децата (сонорите, [ц], [ч], [ш], [ж], [с], [з], [к]). Те трябва да бъдат включвани в лексика, която да върви в определена градация, основана на принципа от познатото, от лесното, от по-малко грешеното към непознатото, към трудното, към по-често грешеното.

III.2. На морфологично равнище

От представените в първата част на статията резултати от изследването става ясно, че **съгласуването** е най-големият за тези деца проблем. По наше виждане неговото разрешаване ще изисква повече време, усилия и предварителна работа по други проблемни за децата сфери, преди да се пристъпи към самото съгласуване. Тъй като **членуването** на съществителните имена също е проблемно, смятаме че би било удачно да се работи върху членуване предварително. Работата по членните морфеми за трите рода следва да бъде отделна с включване в типови конструкции в определена последователност:

- 1) *Вземам огледалото. / Това ли е кучето? / Да, това е кучето.;*
- 2) *Вземам чантата. / Това ли е чантата? / Да, това е чантата.;*
- 3) *Вземам молива. / Това ли е моливът? / Да, това е моливът.*

По този начин се работи и върху трудните за билингвите с турски език конструкции със **съм**.

На по-късен етап може да се премине към членуване на съществителните имена в ролята на подлог, като по този начин се натрупва и лексикален запас от глаголи.

Едновременно с това поставянето на личните местоимения в 3 л. ед.ч. в ролята на подлог би подпомогнало преодоляването на **грешките с местоименията**. Примерно:

- 1) *Зайчето* скача ли? / *Зайчето* скача. / *То* скача.;
- 2) *Печката* гори ли? / *Печката* гори. / *Тя* гори.;
- 3) *Телефонът* звъни ли? / *Телефонът* звъни. / *Той* звъни.

Така се осигурява нестресиращ и плавен преход от познатото към непознатото.

Множественото число все още е проблем, особено случаите, които изискват преминаване на един звук в друг (напр. *вълк* – *вълци* и др.). Вероятно добре би било първоначалната работа по мн.ч. да започне с открояване на окончанието **-и** като маркер на множественото число с примери и демонстрация на множества от обекти (реални, нарисувани и т.н.), но без да се използват **един** и **много**:

- 1) **-и** (*молив* – *моливи*; *мишка* – *мишки*); / **Ние** *имаме моливи*.
- 2) **-а** (*легло* – *легла*); / *Това са легла*.
- 3) **-та** (*мече* – *мечета*); **Вие** *играете с мечета*.
- 4) **-ове** (*нож* – *ножове*); **Те** *купуват ножове*.
- 5) **-и** с преминаване на един съгласен в друг (*носорог* – *носорози*);
- 6) **-а** с преминаване на един съгласен в друг (*дете* – *деца*).

Накрая се добавят **Много...** *мечета*, *деца*, *огледала* и т.н. Следва съгласуване с числителното **един**. Това **съгласуване** е преходът към следващия етап (*едно* *куче*; *една* *котка*; *един* *слон*). По-късно съгласуването би могло да се усложни:

- 1) прилагателни и съществителни имена в следната последователност: ср.р.; ж.р.; м.р. (*бяло перо*; *жълта чанта*; *зелен шал*);
- 2) едно и също прилагателно име със съществителни имена в различен род: ср.р.; ж.р.; м.р. (*бяло перо*; *бяла чанта*; *бял шал*);
- 3) местоимения и съществителни имена в следната последователност: ср.р.; ж.р.; м.р. (*мое перо*; *моя чанта*; *мой шал*);

Малко по-късно биха били уместни и съгласуванията на съществителни имена и причастия в следната последователност: *Кучето избягало.*; *Майката легнала.*; *Камионът тръгнал.*

Ш.3. На синтактично равнище

Като най-упорити грешки на синтактично равнище при изследваните деца се оказват: **изпускането** и **заместването** на части (главни и второстепенни) от изречението и **неизползването** или **неправилното използване на предлози**. Грешките в словоредата са по-малко.

Най-често изпусканата главна част в изречението е сказуемото (в 100% от случаите). Най-често изпусканата второстепенна част (в 80% от случаите) е допълнението. В 20% от случаите се изпуска обстоятелственото пояснение. Най-често заместваните части в изречението са: 1) на първия език – подлози и допълнения; 2) на втория език – наречия, изпълняващи ролята на обстоятелствени пояснения, или междуметия с функция на сказуемо (*Зайчето хоп*. вм. *Зайчето скочи*.)

От тези данни става ясно, че децата предимно изпускат глаголи, а вмъкват и заместват съществителни имена на първия език. В началните етапи на овладяването на втория език глаголите се изпускат, но не се заместват с турски еквиваленти, докато съществителните имена се заместват с еквивалентите им на турски език. Това води до предположението, че глаголите са по-трудна част на речта за децата и овладяването на втория език трябва да започне с усвояване на съществителни имена. Лексиката трябва да включва предимно названието на предмети, обекти и хора, с които детето си взаимодейства и които познава. Глаголите концептуално да са свързани с тях, но да се въвеждат след усвояването на определено количество съществителни имена, за да се

осмислят по-лесно и във връзка с позната вече лексика. Това може да става чрез овладяване на елементарни синтактични конструкции:

- 1) прости етикетни формули – *Как се казваш?* / *Казвам се...* и др. под.;
- 2) конструкции със **съм** – *На колко си години?* / *На 5 (6) години съм.*; *Какво е това?* / *Това е...*; с **има** и **няма** – *Какво има Петя?* / *Има...*; *Няма...*; *Какво няма Петя?* / *Петя няма..*
- 3) Въпросителни изречения с частица **ли** – *Има ли ...?*; *Няма ли ...?*

На малко по-късен етап въвеждането на личните местоимения в именителен падеж за 1 и 2 л. ед.ч. (**аз** и **ти**) може да стане чрез добавянето им към познатите вече синтактични конструкции (**Ти как се казваш?** / **Аз се казвам...**) с плавен преход и към други глаголи (*Ти пееш ли?* / *Аз пея.* и т.н.). Малко по-късно би било добре да се въведат и утвърдителната частица **Да** и отрицателната – **Не** (*Ти пееш ли?* / **Да, пея.** / **Да, аз пея.** / **Не пея.** / **Аз не пея.**).

От записите и техния анализ става ясно, че на децата са им познати няколко предлога – **В/ ВЪВ, НА, ЗА, С/ СЪС**. Макар невинаги да ги употребяват правилно, те все пак ги разпознават формално и се опитват да ги използват в изреченията. Това е добро основание първите предлози, които децата ще се научат да използват правилно, да са точно тези. Може би **В** е най-подходящ за начало, защото е еднозначен и лесно може да се илюстрира значението му, като се показват предмети и обекти, които **са В** и които **не са В** (чантата, стаята и т.н.).

Усвояването на предлозите е важна и трудна част от овладяването на новия език, затова е необходимо те да бъдат подавани в определен порядък и при възможност в двойки с противоположно значение (**В – ОТ; НА – ОТ** и т.н.). Например: *Слагам в чантата.* / *Изваждам от чантата.*; *Влизам в стаята.* / *Излизам от стаята.*; *Давам на...* / *Вземам от...*

На базата на усвоените преходни и непреходни глаголи, както и на влезлите в употреба предлози, децата трябва да придобият уменията да разширяват изреченията с допълнения: първо преки, а след това и непреки (*Мария пие вода.* / *Мария пие от чаша.*).

Заклучение

На базата на проведените изследвания (социолингвистично и психолингвистично) са установени етапите в овладяването на българския език като втори след турски. Сега предстои да бъдат изведени и обобщени закономерностите, на които се подчинява усвояването на новия език и да бъдат апробирани различни подходи в преподаването му, за да се изгради научно и практически обоснована комуникативна граматика на българския език за деца билингви с турски език като първи.

Цитати и бележки:

[1] Димчев, К. (2005). Отношенията между понятията първи език и втори език в съвременния научен дискурс, *Езиковедски приноси в чест на чл.-кор. проф. Михаил Виденов*. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий”.

[2] Колева-Златева, Ж. (2014). Актуални задачи пред преподаването на българския като втори език, *Предизвикателствата на XXI век за развиване на комуникативната компетентност за професионални цели. Сборник с доклади от VII международна конференция, 8 – 9 декември 2014 г.* Варна: „Стено“.

[3] Кючуков, Хр. (2002). Ранният билингвизъм при турскоговорещи ромски деца в България, *Билингвизъм и диглосия – съвременни проблеми. Материали от VII международна конференция по социолингвистика*, София 22 – 24 септември 2000 г.

[4] Георгиева, М. (2004). *Обучението по български език в условия на билингвизъм*. Шумен: УИ „Еп. Константин Преславски“.

[5] Танкова, Р. (2008). Интерференцията в писмената реч на билингви с майчин турски език, *Образователна и културна интеграция на ромските деца – сборник с научни доклади*. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“.

[6] Хашим, А., Б. Кърджалъ, М. Салим и Т. Чалъкова. (2008). *Фонетична интерференция при типологично различни езици (върху материал от български, руски и турски език)*. Шумен: УИ „Еп. Константин Преславски“.

[7] Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: „Türk Dil Kurumu Yayınları“, 43.

[8] Буров, Ст. (2016). Средният род, Стаменов, М. и И. Панчев (съст.) *Актуални проблеми на съвременната лингвистика, юбилеен сборник в чест на проф. д.ф.н. д-р хон. кауза Стефана Димитрова*. София: изд. на БАН „Проф. Марин Дринов“.

[9] Серыгез, О. (2006). *Грамматика турецкого языка в таблицах для начинающих*. Минск: изд. „Новое знание“, 84.

[10] Щека, Ю. (1996). *Интенсивный курс турецкого языка*. Москва: изд. МГУ, 20.

[11] Данчев, А. (2001). Съпоставително езиковедение. Теория и методология. Серия *Университетска класика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 93.

[12] Данчев, А. (2001). Съпоставително езиковедение. Теория и методология. Серия *Университетска класика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 95.

[13] Буров, Ст., Л. Бурова. (2014). *Функционализъм и комуникативна граматика, Реторика и комуникации*, Лингвистика, комуникации, реторика. Бр. 14/ 2014. <<http://rhetoric.bg/%D1%84%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D1%8A%D0%BC-%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0-%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC>>.

[14] Буров, Ст., Л. Бурова. (2014). *Функционализъм и комуникативна граматика, Реторика и комуникации*, Лингвистика, комуникации, реторика. Бр. 14/ 2014. <<http://rhetoric.bg/%D1%84%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D1%8A%D0%BC-%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0-%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC>>.

[15] Буров, Ст., Л. Бурова. (2014). *Функционализъм и комуникативна граматика, Реторика и комуникации*, Лингвистика, комуникации, реторика. Бр. 14/ 2014. <<http://rhetoric.bg/%D1%84%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D1%8A%D0%BC-%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0-%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC>>.

Библиография

Буров, Ст. (2016). Средният род. Стаменов, М. и И. Панчев (съст.) *Актуални проблеми на съвременната лингвистика, юбилеен сборник в чест на проф. д.ф.н. д-р хон. кауза Стефана Димитрова*. София: изд. на БАН „Проф. Марин Дринов“, 33 – 44.

Буров, Ст., Л. Бурова. (2014). *Функционализъм и комуникативна граматика, Реторика и комуникации*, Лингвистика, комуникации, реторика. Бр. 14/ 2014. <<http://rhetoric.bg/%D1%84%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D1%8A%D0%BC-%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0-%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC>>,

последно посещение на 28.03.2017.

- Георгиева, М. (2004). *Обучението по български език в условия на билингвизъм*. Шумен: УИ „Еп. Константин Преславски“.
- Данчев, А. (2001). Съпоставително езикознание. Теория и методология. Серия *Университетска класика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Димчев, К. (2005). Отношенията между понятията първи език и втори език в съвременния научен дискурс, *Езиковедски приноси в чест на чл.-кор. проф. Михаил Виденов*. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 50 – 55.
- Колева-Златева, Ж. (2014). Актуални задачи пред преподаването на българския като втори език, *Предизвикателствата на XXI век за развиване на комуникативната компетентност за професионални цели. Сборник с доклади от VII международна конференция, 8 – 9 декември 2014 г.* Варна: изд. „Стено“, 64 – 70.
- Кючуков, Хр. (2002). Ранният билингвизъм при турскоговорещи ромски деца в България, *Билингвизъм и диглосия – съвременни проблеми. Материали от VII международна конференция по социолингвистика*, София 22 – 24 септември 2000 г.
- Серыгез, О. (2006). *Грамматика турского языка в таблицах для начинающих*. Минск: изд. „Новое знание“.
- Танкова, Р. (2008). Интерференцията в писмената реч на билингви с майчин турски език, *Образователна и културна интеграция на ромските деца – сборник с научни доклади*. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, 110 – 120.
- Хашим, А., Б. Кърджалъ, М. Салим и Т. Чалъкова. (2008). *Фонетична интерференция при типологично различни езици (върху материал от български, руски и турски език)*. Шумен: УИ „Еп. Константин Преславски“.
- Щека, Ю. (1996). *Интенсивный курс турского языка*. Москва: издателство МГУ.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: „Türk Dil Kurumu Yayınları“.